

Les adolescents et les musées

Michel Allard

Volume 19, numéro 4, 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031677ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031677ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Allard, M. (1993). Les adolescents et les musées. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 766–774. <https://doi.org/10.7202/031677ar>

Documents

Les adolescents et les musées

Michel Allard
Professeur
Université du Québec à Montréal

Introduction

L'organisation et la mise en œuvre par les musées d'activités à l'intention des adolescents illustrent la nature des rapports que peut entretenir une institution culturelle à l'égard du public. L'exemple apparaît d'autant plus significatif que le musée ne s'adresse pas à un groupe spécifique, mais à un public segmenté en des catégories déterminées selon l'âge, le sexe, le niveau de scolarité, le lieu de résidence, etc.

La fréquentation du musée, au surplus, n'est obligatoire pour personne. Tous et chacun peuvent ou non aller au musée. Par contre, le musée est lié à la collection d'objets qu'il conserve et expose.

Bref, le musée fait face au défi de satisfaire les besoins d'une clientèle diversifiée et libre, tout en tenant compte de la spécificité de sa collection. Ce défi n'apparaît pas, au premier abord, facile à surmonter. Car dans l'élaboration d'activités, le musée doit-il d'abord porter l'attention sur les objets exposés ou sur le public? Dans le cas des adolescents, la question importe d'autant plus que parmi les différents groupes de visiteurs qu'accueillent les musées, celui des adolescents et des adolescentes apparaît comme le moins nombreux. C'est pourquoi les éducateurs œuvrant dans les musées s'interrogent sur les mesures à prendre pour attirer, pour intéresser et pour retenir cette catégorie de clientèle.

C'est dans cette conjoncture que j'ai entrepris la présente revue de littérature. J'ai voulu tout d'abord vérifier s'il est vrai que les adolescents constituent le groupe d'âge qui fréquente le moins les musées. Par la suite, j'ai dépouillé la littérature scientifique relative aux programmes éducatifs mis en œuvre par les musées à l'intention des adolescents. J'ai déterminé certaines caractéristiques communes aux programmes analysés et établi une typologie. Il résulte une recension critique, susceptible de contribuer à l'élaboration des programmes muséaux éducatifs destinés aux adolescents tout en posant quelques balises pour des recherches futures.

Le public adolescent visiteur de musée se divise en deux grandes catégories: une première comprend les visiteurs dits libres, c'est-à-dire les adolescents qui fréquentent le musée sans faire partie d'un groupe organisé; une seconde réunit ceux qui se rendent au musée avec des groupes scolaires en d'autres termes ceux qui participent à des visites organisées à l'intention des écoles.

Les visites libres d'adolescents au musée

Bien que les statistiques à cet effet fassent défaut, il semble que les adolescents, selon Alexander (1980), «[...] least represented the general public which comes to the museum» (p. 10). Cette opinion est partagée par Andrews et Asia (1979) du Brooklyn Museum et Diamond, St-John, Cleary et Librero (1987) de l'Exploratorium de San Francisco. Les statistiques relatives aux musées canadiens indiquent que le groupe des 15-24 ans ne constitue que 31 % des visiteurs de musées. Au surplus, aucune statistique ne concerne les groupes d'âge inférieurs à 15 ans (Gouvernement du Canada, n.d.). Bref, on ne peut cerner avec précision le nombre d'adolescents qui fréquentent les musées.

Toutefois, le professeur Pronovost (1990) de l'Université du Québec à Trois-Rivières affirme, dans une étude consacrée aux comportements des Québécois en matière d'activités culturelles de loisir, qu'en 1983, 42,5 % des 15-17 ans avaient visité au moins une fois un musée au cours des douze derniers mois et qu'en 1989, ce pourcentage s'élevait à 54,1 %. Il s'agit d'une augmentation fort appréciable, d'autant plus que le taux de visite de l'ensemble de la population était passé de 30,1 % en 1983 à 39,3 % en 1989 (p. 29). En somme, il semble que les adolescents fréquentent de plus en plus les musées.

Les groupes scolaires d'adolescents au musée

Une enquête conduite auprès d'enseignants du Massachusetts (Alexander, 1980) révèle que

secondary teachers do not indicate a strong desire to work with museum staff nor do they view museum educators as professionals who share common staff and concerns. The survey also showed that high school teachers have a limited understanding of the pedagogical value of museum visits. (p. 12)

Plus près de nous, une étude de Blais (1991) montre que les enseignants de l'ordre secondaire reconnaissent la valeur éducative du musée. Quant aux conseillers pédagogiques du Québec, ils attribuent l'absence des adolescents du musée à plusieurs causes (Allard et Forest, 1991). Ils remarquent que l'organisation des écoles secondaires ne favorise pas la tenue d'activités éducatives hors de l'école. Ils signalent le manque d'intérêt et de motivation de plusieurs professeurs. Ils notent aussi le manque de budget. Peu importent ces remarques, les conseillers pédagogiques croient en la valeur éducative du musée dans la mesure où les programmes sont élaborés en fonction des différents groupes d'âge (*Ibid.*, 1991).

Une enquête conduite en 1991 auprès de 14 musées de la région de Québec indique que, pour la «majorité des institutions (11 sur 14), les groupes scolaires du primaire constituent le noyau principal de la clientèle et seulement trois institutions ont une clientèle étudiante plus représentative de l'ordre d'enseignement secondaire» (Lavoie, 1991, p. 22). Encore faut-il préciser que, pour ces trois musées, une bonne partie de la clientèle de l'ordre secondaire est composée de classes d'adolescents en provenance de l'Ontario qui visitent la vieille capitale chaque année au cours des mois de mai et juin. Des données, pour l'année 1989-1990, recueillies au Musée de la civilisation (Québec) confirment cette tendance. En effet, il ressort que 523 groupes scolaires sur 2 898 proviennent de l'ordre secondaire alors que 2 010 sont composés d'élèves de l'ordre primaire. Des étudiants des ordres collégial et universitaire forment les autres groupes (Allaire, 1990). En somme, les groupes scolaires composés d'élèves de l'ordre secondaire sont relativement moins nombreux que ceux composés d'élèves du primaire.

Une première constatation

En bref, les études précitées confirment l'opinion généralement répandue chez les éducateurs de musée à l'effet que par rapport aux différents groupes d'âge, les adolescents et les adolescentes appartiennent à celui qui, librement, fréquente le moins les musées. Toutefois, il apparaît qu'au Québec le nombre d'adolescents et d'adolescentes fréquentant les musées tend à augmenter plus rapidement que celui des autres groupes d'âge. Quant aux groupes scolaires, ceux composés d'adolescents sont relativement peu présents au musée par rapport à ceux de l'ordre primaire.

Les programmes destinés aux adolescents

Nous avons dépouillé la littérature relative à la participation des adolescents aux activités offertes par les musées. En fait, relativement peu d'études sont consacrées au couple adolescents-musée. Au surplus, bon nombre d'entre elles ne consistent qu'en une simple description des activités mises en œuvre. Habituellement, ce type d'études se termine par un paragraphe indiquant que les enseignants, les étudiants et les étudiantes ont bien aimé leur expérience et se promettent de revenir au musée. L'étude d'Elliot, Blaw, Bates et Shave (1988) ou encore celle de Cleaver (1991) illustrent bien cette tendance.

Mais qui plus est, les programmes d'activités, quand ils existent, ne consistent souvent qu'en des adaptations de programmes conçus pour les adultes (Allard et Forest, 1991). D'ailleurs, selon Blais, (1991), «Les quelques programmes scolaires pour adolescents qu'il nous ait été donné de voir avaient recours à ces méthodes [cours magistral et théorique] qui ne sont toujours pas appropriés pour les adolescents de 14 à 18 ans» (p. 21).

Malgré ces remarques, nous n'avons retenu, à la suite du dépouillement des banques de données que les études satisfaisant à quatre des cinq premiers critères ci-dessous énumérés et obligatoirement au sixième:

- 1) les hypothèses ou les questions de recherche sont spécifiquement énoncées ;
- 2) les objectifs de recherche sont explicitement exprimés;
- 3) les méthodes de cueillette de données sont exposées;
- 4) le contenu et le déroulement des activités sont décrits;
- 5) les méthodes et les instruments d'évaluation sont explicités et justifiés;
- 6) le ou les auteurs obtiennent des résultats positifs sur le plan de l'intérêt, de la motivation ou des apprentissages.

Nous avons retenu une vingtaine d'études. Leur nombre relativement peu élevé nous a toutefois permis de dégager quelques traits communs susceptibles d'alimenter la réflexion et d'orienter l'action.

La grille d'analyse

À des fins d'analyse, nous avons assimilé les activités tenues au musée et décrites dans les études retenues à des situations pédagogiques. Nous les avons soumises à une grille de type qualitatif inspirée des travaux du professeur Legendre (1988) à l'effet qu'une situation pédagogique comporte quatre composantes interagissant l'une par rapport à l'autre, à savoir le sujet, l'objet, l'agent et le milieu. Dans la présente étude, le sujet porte sur l'adolescent-visiteur de musée; l'objet porte sur les objectifs et le contenu des activités proposées; l'agent renvoie à l'éducateur de musée et le milieu environnant, au musée lui-même. Nous croyons de la sorte être en mesure de déterminer les caractéristiques des activités organisées au musée par des adolescents.

Le sujet ou le rôle de l'adolescent au musée

La majorité des programmes analysés favorisent une participation active de l'adolescent. En d'autres termes, ils ne le confinent pas à contempler (visite libre) ou à regarder et à écouter (visite guidée traditionnelle); on lui demande de poser des actes, c'est-à-dire d'agir extérieurement *in situ* (Sabar et Shamir, 1988a). L'adolescent doit payer de sa personne: il doit agir et réagir. On provoque et on soutient sa participation (Martinello et Mammen, 1982). Autrement dit, il doit faire autre chose que d'écouter passivement (Saidel, 1980). Nous avons pu déterminer, selon le rôle dévolu aux adolescents, quatre catégories d'activités.

L'adolescent, visiteur de musée

Une première catégorie d'activités conçues, initiées et dirigées par des éducateurs de musée ou des guides exige la participation des adolescents lors de leur visite au musée. Les activités de cette catégorie sont à la fois variées et diverses. Elles prennent la forme de *participating tours* (Housen, 1980), c'est-à-dire de visites où l'animateur, par un jeu de

questions et de réponses, procède à partir d'inductions, de *field trip* (Saidel, 1980) axé autour de jeux de rôle, de livret-jeu, où les adolescents en équipe de trois ou quatre doivent trouver dans le musée la réponse à des questions (Blais, 1991); ou encore de *focused learning activities* (Sabar et Shamir, 1988b) axées sur l'auto-apprentissage des participants.

L'adolescent, acteur d'activités muséales

Une deuxième catégorie d'activités nécessite l'implication d'adolescents dans la réalisation des activités du musée. Ainsi, ils font fonction d'animateurs auprès du public comme à l'Exploratorium de San Francisco (Diamond *et al.*, 1987) ou au musée d'anthropologie de la Colombie-Britannique (Rowan, 1987). Ils agissent à titre de *performers* comme au musée d'art contemporain de Montréal lors d'une exposition tenue en 1990 intitulée «L'art conceptuel: une perspective» (Brisebois, 1991). Ils peuvent aussi aider à reconstituer des objets anciens comme au *Mariner's Museum* en Virginie, où ils ont reconstruit un bateau servant à la pêche aux huîtres (Gutierrez, 1986). Bref, les adolescents agissent à titre de membre du personnel du musée.

L'adolescent, concepteur d'activités muséales

Une troisième catégorie d'activités fait des adolescents de véritables concepteurs d'exposition. Les dirigeants du musée de Brooklyn ont constitué un comité de consultation formé d'adolescents et d'adolescentes, afin de les aider à concevoir et à élaborer des programmes destinés à leurs pairs (Andrew et Asia, 1979). L'*Expressway Children's Museum* de Chicago, rapporte Blais (1991), a mis sur pied un comité formé d'adolescents afin de déterminer les approches, les thèmes d'une section du musée créée à leur intention.

L'adolescent, organisateur d'activités muséales

Enfin, une quatrième catégorie d'activités permet aux adolescents d'organiser leur propre exposition en dehors des lieux physiques du musée. À cet effet, des institutions muséales prêtent aux adolescents des œuvres et des objets (Hewett et McAdam, 1981; Saidel, 1980). Les adolescents doivent alors pratiquer toutes les fonctions dévolues au musée, à savoir la recherche, la conception, l'élaboration et la réalisation d'une exposition ainsi que de toutes les activités qui s'y rattachent.

En bref, toutes ces catégories d'activités mettent l'accent, à divers titres, sur le rôle actif des adolescents. Ils ne sont plus alors considérés par les adultes comme des inférieurs mais comme des égaux à qui l'on peut faire confiance. Cette approche ne peut que rehausser l'estime qu'a l'adolescent de lui-même et, par contrecoup, renforcer l'estime qu'il a de l'institution qui lui a fait confiance.

En responsabilisant l'adolescent, c'est-à-dire en le rendant responsable de son propre cheminement sur le plan des apprentissages, on peut l'amener à prendre des décisions, ses propres décisions et non pas celles uniquement imposées par la structure hiérarchique et

administrative dirigée par des adultes. Le rapport entre les groupes d'âge se modifie en passant d'un rapport de dépendance au partenariat.

En somme, la participation de l'adolescent favorise une action responsable qui doit s'exercer dans un climat de relative liberté, car, si l'on en croit Ivan Illich, «nous apprenons le plus souvent grâce à notre insertion dans un milieu actif et dont l'activité a un sens. C'est en se mettant «dans le bain» que la plupart des gens apprennent le mieux» (Hannoun, 1973).

Le milieu

Le diversité des activités

Aucune des activités recensées ne se déroule selon le même scénario. Chacune d'elles tient compte du contenu des musées qui diffère de l'un à l'autre et des conditions particulières de mise en œuvre propres à chaque milieu environnant. Cette première constatation confirme ce qu'Andrews et Asia (1979) notent, dans une étude ayant pour objet les attitudes des adolescents envers les musées, «that any particular program format is appropriate for this age group» (p. 228). Bref, la façon dont les activités se déroulent importe peu. «Nous ne sommes pas en mesure de privilégier un type de visite [ou d'activité] en particulier» (Allard et Boucher, 1991, p. 68).

La spécificité des activités

Toutefois, les activités recensées dans chacune des catégories se distinguent de celles mises en œuvre dans les salles de cours. Comme le signalent Andrews et Asia (1979), «Museum setting is automatically distinct in its focus from the school» (p. 232). Encore faut-il en tenir compte lors de la conception des activités. L'exposé devant l'œuvre doit mettre l'accent, comme le proposent Sabar et Shamir (1988b), sur l'observation directe, habileté intellectuelle difficilement favorisée en salle de cours. Un musée se prête admirablement bien à la libre circulation. Ainsi, les activités proposées comme celle du livret-jeu (Blais, 1991) ou celle de la visite participative (Housen, 1980) sont axées sur le déplacement des élèves.

D'autres activités favorisent la manipulation d'objets (O'Connor, 1983), l'expérimentation (Diamond *et al.*, 1987) ou même la reconstitution (Gutierrez, 1986), activités, reconnaissons-le, difficilement réalisables dans la salle de classe.

En somme, les activités relevées se prêtent admirablement bien à l'aménagement spatial du musée et à son contenu. Exploiter les conditions matérielles propres au musée apparaît, en conséquence, comme l'un des principes à observer dans le choix du type d'activités mises en œuvre au musée à l'intention des adolescents.

L'objet

L'objet des activités que nous avons recensées varie grandement d'un musée à l'autre. Toutefois, nous pouvons dégager quelques constantes.

La variété du contenu

La grande majorité des activités mises en place par les musées respecte, comme l'avait déjà signalé Blais (1991), le contenu des programmes scolaires en vigueur dans leur milieu respectif tout en intéressant les adolescents concernés (Sabar et Shamir, 1988a ; O'Connor, 1983). Il en résulte non pas un lien de dépendance entre le musée et l'école, mais un processus de partenariat et de collaboration permettant à l'adolescent de tirer le maximum de profit de l'une et de l'autre de ces institutions (Saidel, 1980).

La diversification des objectifs

Tous les programmes qui remportent un succès certain auprès des adolescents ont aussi en commun qu'ils ne se limitent pas à l'acquisition formelle de connaissances. Au contraire, les objectifs visés sont fort diversifiés. À titre d'exemple, Sabar et Shamir (1988b) signalent que le programme d'activités conçu pour le musée de la Diaspora situé à Jérusalem doit renforcer «the feeling of identity and affinity of its Jewish visitors to their historical background» (p. 277); au *Old Sturbridge Village*, afin que les adolescents puissent mieux comprendre le mode de vie pratiqué au dix-neuvième siècle, on veut développer chez eux l'habileté à fabriquer des chandelles selon les procédés en usage à cette époque (Saidel, 1980); au Musée canadien des civilisations, ce sont les habiletés d'ordre intellectuel, dont l'esprit d'observation, la capacité d'analyse et de synthèse qui orientent l'élaboration de programmes éducatifs destinés aux adolescents (Blais, 1991). Bref, les programmes éducatifs muséaux ne se cantonnent pas aux connaissances d'ordre factuel, ne se limitent pas à la mémorisation ou à l'association, mais ils visent des objectifs d'ordre cognitif ou affectif fort diversifiés.

L'agent

Le cadre

Faut-il alors supprimer tout cadre et laisser l'adolescent entièrement à lui-même? Un support matériel ou humain doit lui être fourni afin de l'aider à s'organiser de façon à la fois autonome et fructueuse (Blais, 1991). Il suffit pour s'en convaincre d'avoir assisté à l'arrivée dans un musée surtout aux mois de mai et de juin, d'autobus remplis d'adolescents. Laissés à eux-mêmes, ils foncent, au sens littéral du terme, dans le musée et bon nombre d'entre eux se retrouvent assis dans l'autobus bien avant la fin du délai prévu pour la visite.

À l'inverse, l'adolescent se rebiffe lorsque l'encadrement proposé, ce qui est le cas d'une visite traditionnelle, est trop rigide et trop strict. En somme, il faut respecter un équilibre entre un dirigisme absolu et un laisser-faire total. La participation active de l'adolescent commande de faire appel à un encadrement souple et à son sens des responsabilités. L'adolescent n'aime pas se faire dicter des ordres, mais il est très mal à l'aise lorsqu'il est laissé entièrement à lui-même (Cloutier, 1982).

Le rôle des amis

Pour pallier cette difficulté, il faut tenir compte des amis (Andrews et Asia, 1979), d'autant «que les relations avec les pairs constituent un univers d'expérience culturelle d'une grande importance» (Cournoyer, 1985). Les amis, voilà en effet un groupe très important pour les adolescents. Ces derniers étudient avec leurs amis, se rendent à l'école avec leurs amis, tiennent de longues conversations téléphoniques avec leurs amis, se confient à leurs amis, reçoivent les confidences de leurs amis, recherchent l'approbation de leurs amis, approuvent ou désapprouvent les actions de leurs amis. Bref, la vie des adolescents, leurs comportements s'inscrivent dans le groupe d'amis qui, souvent, acquiert plus d'importance et exerce plus d'influence que les parents et les maîtres.

Tous les programmes éducatifs, qui remportent quelques succès, organisés par les musées à l'intention des adolescents peuvent être réalisés avec les amis. Ces derniers deviennent plus que de simples spectateurs, mais de véritables participants. Les activités conçues à l'intention des adolescents favorisent la participation de tous les membres du groupe.

Mais les adolescents diffèrent-ils en cela des adultes? Hélène Lamarche, chef des services éducatifs du Musée des beaux-arts de Montréal, affirmait, lors d'un colloque organisé par le Groupe de recherches sur l'éducation et les musées (Lamarche, 1991):

On a constaté ainsi que la proportion de personnes visitant le musée en groupes organisés ne représente pas plus de 2 % du public adulte, celle des visiteurs vraiment «seuls» est d'environ 20 %, le reste étant essentiellement constitué de groupes informels, couples et parents, compagnons et amis [...]. (p. 53)

Bref, les activités offertes doivent être organisées en fonction de petits groupes d'amis qui, ensemble, parcourent et découvrent le musée, s'échangeant des commentaires au détour des exhibits.

Conclusion

En définitive, les activités proposées aux adolescents importent peu. Mais elles doivent tenir compte à la fois de l'aménagement et du contenu du musée, viser des objectifs variés tant sur les plans cognitif qu'affectif, proposer un contenu agréable aux adolescents

tout en tenant compte des programmes scolaires, favoriser la participation active axée sur la responsabilisation, fournir un cadre certes structuré mais non rigide, impliquer les amis. Voilà les constantes que nous avons pu dégager au cours de notre étude. Sont-elles particulièrement propres aux adolescents? On ne saurait l'affirmer avec certitude mais, au moins, elles ont le mérite de les considérer. À notre avis, cependant, tous ces *success stories* procèdent d'une conception élargie du rôle et de la fonction du musée. Elles supposent qu'il faut dans l'aménagement et la gestion d'un musée tenir compte non seulement des œuvres et de la perception des muséologues, mais aussi du public. Celui-ci ne doit être considéré ni comme une masse inerte de visiteurs, ni comme un mal nécessaire à la survie des musées, mais bien comme un élément constituant essentiel et fondamental. Sans le public, le musée n'existe pas. Alors, il faut considérer celui-ci comme un participant à la vie du musée. Il faut ainsi tenir compte de ses intérêts, de ses goûts, de ses motivations. Il faut, au surplus, considérer sa visite au musée non pas comme un accident de parcours, mais comme une partie essentielle de son cheminement personnel. La visite est alors conçue comme partie intégrante d'un processus, que celui-ci soit d'ordre intellectuel, émotif ou purement esthétique. Envisagée sous cet angle, la participation des adolescents à la vie du musée ne peut conduire qu'à des pratiques généreuses, satisfaisantes et bénéfiques. Les adolescents ne se situent plus dans une relation de dépendance envers les adultes formant le personnel du musée mais dans un rapport de partenariat (Diamond et *al.*, 1987).

RÉFÉRENCES

- Alexander, M. S. (1980). *A survey of high school social studies teachers' attitudes toward museum education programme*. Mémoire de maîtrise, Yale University, New Haven.
- Allaire, A. (1990). *Fréquentation du musée de la civilisation*. (Rapport annuel). Québec: Musée de la civilisation.
- Allard, M. et Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal: HMH.
- Allard, M. et Forest, L. (1991), *Le musée de la Nouvelle-France: consultation auprès d'intervenants en milieu scolaire*. (Étude réalisée pour la corporation du développement du musée de la Nouvelle France). Montréal: Groupe de recherche sur l'éducation et les musées.
- Andrews, K. et Asia, C. (1979). Teenagers' attitudes about art museums. *Curator*, 23(3), 224-232.
- Blais, J.-M. (1991). Les adolescents, les musées et l'approche inductive. In Société des musées québécois (éd.), Actes du colloque «À propos des recherches didactiques au musée» (p. 83-87). *Musées*, 13(3).
- Brisebois, M. (1991). Le musée d'art contemporain de Montréal et les groupes multi-âges. In Société des musées québécois (éd.), Actes du colloque «À propos des recherches didactiques au musée» (p. 33-37). *Musées*, 13(3).
- Cleaver, J. Y. (1991). Museum adventure. *Learning*, 20(1), 22-24.
- Cloutier, R. (1982). *Psychologie de l'adolescence*. Chicoutimi: Gaëtan Morin, éditeur.
- Communications Canada (éd.) (1988). *Des enjeux et des choix: projet d'une politique et de programmes fédéraux intéressant les musées*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Communications Canada (éd.) (n.d.). *Statistiques sur les musées canadiens 1987-1988*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Cournoyer, M. (1985). *Avoir 15 ou 16 ans en 1985: l'univers culturel des jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Diamond, J., St-John, M., Cleary, B. et Libraro, D. (1987). The exploratorium explainer program: The long-term impacts on teenagers of teaching science to the public. *Science Education*, 71(5), 643-656.

- Elliot, J. J., Blaw, L., Bates, D. L., et Shave, S. C. (1988). *Student museum curriculum grade 4*. Stanford, FL: The school Board of Seminole County.
- Gutierrez, J. A. (1986). Students work with mariner's museum to preserve vanishing skills. Organization of American Historians: *Magazine of History*, 2(1), 40-41.
- Hannoun, H. (1973). *Ivan Illich ou l'école sans société*. Paris: Éditions sociales françaises.
- Housen, A. (1980). What is beyond of before, the lecture tour? A study of aesthetic modes of understanding. *Art Education*, 33(1), 16-18.
- Hewett, M. et McAdam, B. (1981). *A guide to the study of a Victorian household*. Rochester, NY: Strong Museum.
- Lamarche, H. (1991). Le visiteur seul. In Société des musées québécois (éd.), Actes du colloque «À propos des recherches didactiques au musée» (p. 53-55). *Musées*, 13(3).
- Lavoie, S. (1991). *Musée de la Nouvelle-France, prolégomènes à l'élaboration d'une politique de communication: les musées de la région de Québec*. (Travail dirigé). Maîtrise en muséologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Larousse.
- Martinello, M. L. et Mammen, L. (1982). *Developing and assessing visual thinking*. (Evaluative report). San Antonio, The University of Texas.
- O'Connor, D. E. (1983). Learning about the American economy through living museums. *Social Education*, 47(1), 40-43.
- Pronovost, G. (1990). *Les comportements des Québécois en matière d'activités culturelles de loisir*. Québec: Les publications du Québec.
- Rowan, M. B. (1987). *Native Indian youth in museum: Success in education at the U.B.C. Museum of anthropology*. Communication présentée au World conference of indigenous peoples education, Vancouver, B.C.
- Sabar, N. et Shamir, I. (1988a). Evaluation of focused learning activities in the context of visiting museums. *Studies in Educational Evaluation*, 14(2), 261-267.
- Sabar, N. et Shamir, I. (1988b). Focused learning at Beth Natefusoth. *Curator*, 31(4), 277-291.
- Saidel, J. (1980). Historical perspective. Imagination and writing. A museum high school collaboration. *History Teacher*, 13(3), 327-340.